

A EDUCAÇÃO NOVA EM CONTEXTO REPUBLICANO. ALGUMAS REFLEXÕES A PROPÓSITO DA ACTIVIDADE DA SOCIEDADE DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Joaquim Pintassilgo
Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa
Centro de Investigação em Educação

A Revista de Educação Geral e Técnica (1911-27 e 1934-35), cuja existência coincidiu, em boa medida, com a da 1ª República portuguesa, foi o órgão da Sociedade de Estudos Pedagógicos (fundada em 1910), instituição que reuniu um conjunto importante de intelectuais e educadores, os quais procuraram, através da reflexão e do debate, contribuir para a estruturação do campo pedagógico português tendo como referentes o ideário e as práticas da Educação Nova e o novo contexto republicano. O presente texto pretende dar conta de alguns dos resultados preliminares da análise que incidiu sobre os materiais discursivos contidos na revista. Ao acompanharmos o percurso de cerca de 16 anos da fase principal desta publicação, procuraremos captar o movimento das ideias inovadoras em educação durante o período republicano, designadamente as que advêm da moda do ensino intuitivo e da afirmação dos chamados métodos activos, na busca de um aprofundamento da periodização da emergência, em Portugal, das ideias associadas à Educação Nova e de uma sistematização das práticas inovadoras que se pretendem generalizadas. Procuraremos, simultaneamente, integrar essas ideias e práticas nas redes internacionais de produção e circulação de pensamento pedagógico inovador, tentando compreender a forma como os nossos educadores se apropriaram dessas concepções e as procuraram concretizar na realidade educativa portuguesa. Utilizaremos como fonte deste trabalho a colecção da revista, incluindo os artigos publicados, os relatórios das direcções e as actas das sessões.

1. A Sociedade de Estudos Pedagógicos e a *Revista de Educação Geral e Técnica*.

A Sociedade de Estudos Pedagógicos constituiu um exemplo do intenso associativismo que caracterizou os últimos anos do século XIX e as três primeiras décadas do século XX e que conduziu à criação, entre outras instituições, de universidades livres e populares, de organizações operárias e de associações visando o combate ao analfabetismo (Sampaio, 1975). Uma das

especificidades da Sociedade tinha que ver com o facto de esta se apresentar mais como um fórum de reflexão e debate sobre os problemas educativos do que como uma instituição vocacionada para actividades de educação popular ou para a discussão dos problemas profissionais dos professores. Das suas finalidades¹ fazia parte “estudar os métodos e processos pedagógicos em uso nos países mais avançados”, de maneira a seleccionar os mais adaptáveis as nossas “necessidades sociais”, opção bem característica das concepções da época, que contrapunham o nosso pretenso atraso educativo ao adiantamento dos países considerados mais civilizados.

Uma outra finalidade, de entre as apresentadas, era a de “proceder a investigações sobre o desenvolvimento físico e psíquico da criança e fazer a verificação experimental dos métodos de ensino”, de modo a introduzir na educação “as conclusões certas da psicologia pedagógica e da higiene escolar”. Esta é, igualmente, uma finalidade bem típica do contexto cultural de então e da importância que o discurso cientista começava a assumir no campo pedagógico. As preocupações com a higiene escolar traduzem, por seu lado, uma vontade de regeneração social - de aperfeiçoamento da “raça” e de construção do “homem novo” (Araújo, 1997) -, mas também uma vocação de controlo sobre o corpo (e, por essa via, sobre a alma) duma criança agora descoberta como a figura central do processo educativo.

A Sociedade aspira, por fim, a “interessar os poderes públicos pelos estudos e aplicações da pedagogia”. Esta finalidade prende-se com a opção pela utilização de estratégias de persuasão e de pressão sobre o poder político no sentido de o conduzir para o apoio às propostas por ela apresentadas. A Sociedade, que procurou sempre manter a sua independência face ao governo - não se coibindo ora de o apoiar ora de o criticar -, não deixou de, por diversas formas, o procurar influenciar. No entanto, os temas estritamente políticos (por mais fracturantes) só excepcionalmente foram aflorados nos debates, o mesmo acontecendo, em parte, no que se refere à religião. A composição heterogénea e a vontade de promover a união dos sócios à volta de um programa pedagógico estiveram, com certeza, na base dessa opção. A Sociedade tentava, fundamentalmente, assumir uma vocação de orientação pedagógica do país, procurando elaborar, nesse terreno, as ideias mais adequadas à recém-instaurada República.

¹ Sociedade de Estudos Pedagógicos. Fins da Sociedade (1911, Janeiro). *Revista de Educação Geral e Técnica*, Vol. I, Nº 1, p. 89.

As actividades que a Sociedade se propunha desenvolver eram as seguintes: “sessões periódicas (com apresentação e discussão de trabalhos); observações e experiências de pedagogia nos estabelecimentos de ensino; conferências e publicação de um Boletim; reclamações junto dos poderes públicos”. Na verdade, com a excepção das experiências pedagógicas e, em parte, das conferências, todas as outras actividades acabaram por ter um desenvolvimento continuado. As sessões realizaram-se com grande regularidade (geralmente de quinze em quinze dias), pelo menos até 1917/18, embora nem sempre com a presença de um número elevado de sócios, e nelas foram apresentadas comunicações e debatidos alguns dos grandes temas educativos de então. O boletim – a já referida *Revista de Educação Geral e Técnica* – saiu também a público, até ao mesmo período, com alguma regularidade, embora sem atingir os desejados quatro números anuais. Com relativa frequência sócios visitaram instituições de ensino consideradas inovadoras tendo, dessas visitas, dado conta nas sessões e nas páginas da revista, procurando potenciar a sua dimensão exemplar. A crença na generalização das inovações através da divulgação dos bons exemplos (tanto nacionais como estrangeiros) marca, aliás, de maneira muito vincada, a actividade da sociedade. As propostas apresentadas ao governo foram, como já dissemos, uma estratégia habitual. Para além disso, procedeu-se à formação de um conjunto de comissões, tendo por finalidade o estudo aprofundado de um leque alargado de temas educativos então na ordem do dia.

Entre os sócios (e, portanto, os colaboradores da revista) estavam praticamente todos os principais pedagogos e educadores portugueses do período que abrange os últimos anos da monarquia e os primeiros tempos do Estado Novo, designadamente os mais implicados nos esforços de inovação pedagógica então empreendidos, tanto no terreno do pensamento como no das práticas pedagógicas e do quotidiano escolar. Destaquemos aqui, olhando para alguns dos mais activos sócios, José de Magalhães, Sá Oliveira, Costa Sacadura, Pedro José da Cunha, Adolfo Lima, Ferreira Simas e Braga Paixão. Não tão assíduos, mas igualmente sócios, foram João de Barros, João de Deus Ramos, António Sérgio, Costa Ferreira, Alves dos Santos, Alice Pestana, entre muitos outros (Nóvoa, 2003). Estavam representadas as diferentes sensibilidades pedagógicas com expressão no terreno inovador, da pedagogia republicana oficial ao modelo libertário de educação. No que diz respeito à sua vinculação profissional, a maioria dos sócios eram professores dos vários níveis de ensino (estando particularmente bem representados os do ensino liceal), mas também os havia médicos, militares, engenheiros, funcionários públicos, etc.

Durante grande parte do período mais dinâmico da vida da sociedade, o número de membros esteve sempre perto de uma centena.

A revista assumiu, como já vimos, o papel de órgão da Sociedade de Estudos Pedagógicos, tendo conseguido manter uma presença efectiva e constante no panorama da imprensa de educação e ensino da primeira fase do período republicano (Nóvoa, 1993). Terá sido mesmo, então, uma das mais interessantes e influentes publicações de entre as produzidas no interior do campo pedagógico. A tiragem situou-se, numa boa parte deste intervalo temporal, à volta dos 500 exemplares, distribuídos depois entre sócios, assinantes (em número não muito elevado), permutas com outras publicações, ofertas a instituições diversas (escolas, bibliotecas, etc.) e vendas em livrarias. A revista publicava artigos de fundo (na maior parte dos casos comunicações anteriormente apresentadas às sessões da sociedade), mas também publicava as actas das sessões e os relatórios anuais de actividades e de tesouraria, o que faz com que surja como um espelho relativamente fiel da vida associativa. Para além disso, existiam secções regulares dedicadas à divulgação de livros e revistas publicadas em Portugal ou no estrangeiro, que, de alguma maneira, nos deixam ver quais os referentes bibliográficos e as leituras desta comunidade.

Os principais temas tratados nas páginas da revista ao longo da sua existência decorrem, no essencial, do programa da Sociedade e remetem-nos, simultaneamente, para uma espécie de roteiro das preocupações dos educadores portugueses envolvidos, ao tempo, no movimento de renovação pedagógica, de que são exemplo a formação de professores, a coeducação, a educação física, os trabalhos manuais, a educação artística, a educação moral e cívica, o *self-government*, as festas escolares, as excursões pedagógicas, as bibliotecas e museus escolares, o escutismo e a preparação militar. Os referidos temas correspondem, para além disso, à necessidade de dar resposta aos problemas colocados pelo contexto político e pedagógico, designadamente a discussão de projectos de reforma do sistema educativo.

2. O ideal de educação integral – entre a autonomia e o controlo.

Um dos temas centrais que podemos identificar é, então, o que se prende com o projecto de educação integral do indivíduo, um tema com presença constante na história do pensamento pedagógico, e que é reactualizado e recontextualizado pela Educação Nova (Ó, 2003). Para o

médico Ladislau Piçarra, por exemplo, “a educação tende, cada vez mais, a tornar-se integral, isto é, a desenvolver harmoniosamente todas as faculdades da personalidade humana”². Para Pedro José da Cunha, matemático, professor universitário, militar e, por algum tempo, presidente da Sociedade, a educação “tem de ser encarada sob todos os seus aspectos – físico, intelectual, moral, social e estético”³. Afirmções como estas tornam-se um lugar-comum nas sessões e nas páginas da revista. Nessa conformidade, têm lugar de destaque os contributos referentes a áreas tradicionalmente não incluídas no currículo escolar e que agora se encontram em plena fase de afirmação, como é o caso, já referido, dos trabalhos manuais e da educação física.

Em comunicação apresentada numa das sessões, Cunha Peixoto, professor do Liceu Camões, considera os trabalhos manuais como uma espécie de emblema do movimento renovador: “os trabalhos manuais, pode dizer-se, deram origem à educação moderna”. O orador faz o historial recente do desenvolvimento dos trabalhos manuais, valorizando a tradição sueca – proveniente do trabalho de S. Sloyd e da escola de Naas – por ter “uma feição mais educativa” e não especificamente “técnica”. Mesmo assim, afirma, “não devemos imitar o estrangeiro”, já que “tratamos com alunos portugueses”. Os trabalhos manuais contribuem, na sua opinião, para “formar a personalidade”, para desenvolver “os sentimentos afectivos”, para “regularizar os movimentos”, “cultivar a atenção, a habilidade manual” e para formar “o gosto artístico”⁴. É bem visível, nesta lista, a tentativa de relacionar o fomento da expressão pessoal, típica do campo estético, com práticas regularizadoras dos gestos corporais (e dos valores que lhe estão subjacentes).

Um dos mais interessantes textos produzidos, nesta perspectiva, é o subscrito por António Aurélio da Costa Ferreira, médico e então director da Casa Pia de Lisboa, e significativamente intitulado “Ginástica - escola de moral e de civismo”⁵. Para justificar a articulação proposta o autor enumera o conjunto de “qualidades” ou “virtudes”, consideradas “fundamentais”, e que podem ser adquiridas e desenvolvidas através dos “exercícios de ginástica de comando”: “disciplina, atenção, vontade, método, ordem”. Colocando-se numa perspectiva republicana

² Piçarra, A. Ladislau (1916, Janeiro). O ensino primário e a preparação profissional. *Revista de Educação Geral e Técnica, Série IV*, Nº 3, p. 158.

³ Cunha, P. J. (1916, Outubro). O problema educativo nacional. *Revista de Educação Geral e Técnica, Série V*, Nº 1-2, p. 16.

⁴ Actas das sessões. Sessão de 28 de Março de 1911 (1914, Abril). *Revista de Educação Geral e Técnica, Série II*, Nº 4, pp. 330-332.

⁵ Ferreira, A. A. Costa (1916, Outubro). Ginástica – escola de moral e de civismo. *Revista de Educação Geral e Técnica, Série V*, Nº 1-2, pp. 84-91.

militante, Costa Ferreira enfatiza claramente os valores associados à ordem social, à disciplina e à obediência. “Uma sociedade sem ordem, não é uma sociedade”, afirma. O contributo da ginástica para a “disciplina geral” e, por essa via, para o desenvolvimento do “sentimento pátrio” e para a formação do “cidadão-soldado” parece-lhe decisivo.

Creio firmemente... – adianta – que é cultivando o espírito de disciplina..., o instinto de obediência, a subordinação do indivíduo ao conjunto, que nós prepararemos o bom soldado que, uma vez na fileira, obedece com o menor esforço, como é indispensável, e o bom cidadão que, uma vez na sociedade, naturalmente acata as leis, como é conveniente.⁶

O autor procura antecipar-se às potenciais críticas provenientes do campo pedagógico, articulando as práticas disciplinares por ele propostas com princípios mais caros à Educação Nova, com que o próprio visivelmente se identifica.

Eu sei que muitas vezes se faz o reparo de que esta educação disciplinada, esta cultura do espírito de obediência, pode levar ao sacrifício da personalidade do aluno, da sua iniciativa individual, e pode redundar em prejuízo dele, tornando-o um ser passivo, mecanizado, automático, que só sabe obedecer... É que ao lado da ginástica de comando e da obediência, se liga grande importância à cultura dos jogos..., à cultura da afectividade... e, sobretudo, ao mais absoluto respeito pela iniciativa do aluno... O ensino da ginástica não pode nem deve furtar-se à lei fundamental da pedagogia moderna, de que o ensino da criança precisa, primeiro do que tudo, ser interessante para ela, ser atraente, ser-lhe agradável.⁷

As concepções de Costa Ferreira antecipam, com grande lucidez, aquela que é uma das grandes antinomias da modernidade pedagógica – a relação entre a liberdade e a disciplina (ou a autoridade) ou, se quisermos ainda, entre a autonomia e o controlo. Longe de os ver como termos antagónicos, ele procura articulá-los, de forma coerente, no quadro de um projecto mais vasto de formação integral do cidadão. Para além do pragmatismo político – a preservação e consolidação da jovem e instável República – está a crença que a sociedade liberal, com o seu culto da individualidade e da personalidade, não pode dispensar a ordem, a disciplina e a obediência. A educação física – espaço curricular vocacionado para a libertação do corpo mas, também, para a

⁶ Ferreira, A. A. Costa (1916, Outubro). Ginástica – escola de moral e de civismo. *Revista de Educação Geral e Técnica, Série V*, Nº 1-2, p. 89.

⁷ Ferreira, A. A. Costa (1916, Outubro). Ginástica – escola de moral e de civismo. *Revista de Educação Geral e Técnica, Série V*, Nº 1-2, pp. 86-87.

modelação de gestos e comportamentos - surge aqui como um elemento fundamental no âmbito de um projecto global de governo dos indivíduos através da construção da sua subjectividade. Os dispositivos disciplinares para tal montados actuam, principalmente, por via da auto-disciplina, incidindo tanto sobre o corpo como sobre a alma (Ó, 2003).

3. Entre a “pedagogia antiga” e a “pedagogia moderna”.

Ao longo das páginas da *Revista de Educação Geral e Técnica* é bem visível, como já notámos, a presença da Educação Nova e das suas fórmulas. As referências à “pedagogia moderna” ou, mesmo, à “nova escola” são habituais, ao mesmo tempo que se procura marcar o contraste com o “espírito antigo”⁸. O recurso a este tipo de “oposições binárias” é, segundo Oelkers (1995), um expediente típico das estratégias renovadoras e tem em vista a “segurança dos actores”. O autor acrescenta: “Toutes les métaphores et tous les slogans rénovateurs sont de ce genre: ils opposent au mauvais passé l’image d’un avenir meilleur, voire parfait, la *vraie* éducation à la *fausse*, sans qu’une preuve empirique soit nécessaire à ces deux affirmations” (p. 34). Na mesma linha, Hameline (2001) lembra o seguinte: “le «nouvellisme» est une constante de l’histoire de l’éducation. Revendiquer qu’on fasse du neuf parce que les choses se passent mal est une vieille réclamation” (p. 31).

Essa afirmação radical do novo – factor agregador do campo educativo - convive, no entanto, com alguma ambiguidade que decorre da procura da sua legitimação histórica. Exemplar é, a esse respeito, a afirmação que se segue, da autoria de José de Magalhães, um dos membros mais influentes da Sociedade: “Presentemente, fala-se muito em ‘escolas novas’, mas a verdade é que tudo quanto hoje se diz a respeito destas escolas já o disseram Montaigne, Comenius, Pestalozzi, etc. O que hoje há a fazer entre nós é a psicologia experimental”⁹. Por um lado, encontramos aqui um esforço de enraizamento numa certa tradição, imaginada como renovadora, uma espécie de “invenção da tradição”. Ou seja: a “mitologia do novo” subjacente a estes discursos, não abala a consciência de que a “revolução pedagógica” (que se acredita viver) é o resultado de um percurso longo de séculos, o qual inclui, para além de origens “míticas”, toda

⁸ Expressões utilizadas, por exemplo, no seguinte texto: Gonçalves, J. Cardoso (1914, Abril). O Método de Maria Montessori. *Revista de Educação Geral e Técnica, Série IV*, Nº 4, pp. 305-321.

⁹ Actas das sessões. Sessão de 13 de Dezembro de 1911 (1913, Abril). *Revista de Educação Geral e Técnica, Série II*, Nº 1, p. 46.

uma “galeria de santos” ou “figuras ilustres”. A crença na irredutível novidade das concepções então defendidas e a consciência da permanência de um património pedagógico inovador são verso e reverso de um discurso pedagógico que importa compreender na sua complexidade e ambiguidade, ao mesmo tempo que se desmonta a sua retórica. O já citado Daniel Hameline é um dos autores contemporâneos que mais tem reafirmado as linhas de continuidade existentes entre as várias correntes renovadoras, mesmo quando as gerações subsequentes esquecem o contributo dos seus predecessores. Afirma ele, por exemplo:

La pédagogie de l'école populaire, telle que la préconisent les rédacteurs des revues pédagogiques de la seconde moitié de XIX^e siècle, préconise une «éducation nouvelle». Et sur ce point, la prétention est exorbitante, d'un Claparède, d'un Ferrière, d'un Binet ou d'un Decroly, de se donner à voir, quelques décennies plus tard, en promoteurs *ex nihilo* de la «révolution copernicienne», premiers interprètes vraiment intelligents de l'idée pestalozzienne. (Hameline, 2002, p. 131).

Por outro lado, o texto atrás referenciado de José Magalhães chama a atenção para as implicações decorrentes da penetração do discurso pedagógico por uma retórica científica, em grande medida com origem na psicologia, considerada a ciência de referência do novo campo educativo. Para J. Santa Rita, professor de história e também ele membro da Sociedade, por exemplo, o “primeiro capítulo” da pedagogia “não é mais do que psicologia aplicada”¹⁰.

A referência de José Magalhães à psicologia experimental e a generalização das expressões “pedagogia moderna” e “escola nova” – mais a primeira, nesta fase, do que a segunda – remetem-nos, ainda, para o problema da periodização da entrada das ideias tidas por inovadoras em Portugal e, simultaneamente, para as reflexões de Nanine Charbonnel (1988) acerca da transição do “momento Compayré” para o “momento pedagogia experimental”. Tendo como referência o caso brasileiro, Marta Chagas de Carvalho (2001, 2003) identifica dois momentos de renovação pedagógica, situáveis entre o final do século XIX e o início do século XX, recorrendo exactamente às expressões “pedagogia moderna” e “pedagogia da Escola Nova”. Da mesma maneira, para o caso espanhol, Maria del Mar Pozo Andrés (2005) reconhece a existência de duas correntes consecutivas e complementares – um primeiro movimento de renovação pedagógica, correspondente ao “regeneracionismo”, e um segundo movimento, já

¹⁰ Santa Rita, J. (1914, Abril). O psitacismo e o ensino. *Revista de Educação Geral e Técnica, Série II*, Nº 4, p. 344.

alinhado com as posições da chamada Escola Nova. Creio que, para o caso português, o percurso é idêntico, ainda que a complexidade e ambiguidade da relação entre os dois termos nos deva precaver contra quaisquer interpretações simplistas ou redutoras.

A contextualização cientista das novas ideias pedagógicas tem, ainda, outras implicações que passaremos a analisar com base nos exemplos que se seguem. Na sessão de 21 de Fevereiro de 1911 o sócio António Tomás Quartim, director da Escola Domingos José de Moraes de Viana do Castelo, presta informações à assembleia acerca de algumas das práticas inovadoras em uso na instituição, que considera corresponderem aos “processos mais aconselhados pela pedagogia moderna”. Surge em destaque, particularmente, o seguinte:

Assim, existe rigorosa inspecção médica. Duas vezes por ano as crianças são mensuradas, sendo cuidadosamente inscritos em livros próprios os dados colhidos. Há banhos gerais obrigatórios, vacina e revacina. A escola oferece fardamento aos alunos. Há duas ordens de palestras semanais: umas feitas pelo médico sobre questões práticas de higiene; outras pelo director sobre educação cívica, crítica de costumes, etc. A todas assistem as famílias dos alunos.¹¹

José Santa Rita defende, em artigo já citado, ideias próximas às de Quartim, ao considerar a necessidade do professor fazer previamente uma espécie de inquérito psicológico aos seus alunos de modo a saber como tratar com eles. E acrescenta:

Esse inquérito não deve ser só psicológico, ele deve averiguar qual o estado do aluno quanto à instrução adquirida anteriormente, o seu modo de ser moral, a condição social e moral da família, a saúde, a inteligência; de um modo geral deve estudar as condições físicas, intelectuais e morais do aluno. Os subsídios para responder a este inquérito devem ser fornecidos, em parte pela família do aluno, em parte pelo médico, e na sua maioria adquiridos pelo professor.¹²

Ambos os textos – bem como os muitos outros que defendem a colaboração entre o médico e o professor, entre o higienista e o pedagogo – nos remetem para uma questão central da nova pedagogia, a qual tem sido analisada com pertinência nos últimos tempos, em particular por Jorge Ramos do Ó (2003). A importância que a autonomia dos alunos tem nos seus pressupostos – e também em algumas das suas práticas, como é o caso do *self-government* –, bem como as

¹¹ Actas das sessões. Sessão de 21 de Fevereiro de 1911 (1912, Julho). *Revista de Educação Geral e Técnica, Série I*, Nº 4, p. 203.

¹² Santa Rita, J. (1914, Abril). O psitacismo e o ensino. *Revista de Educação Geral e Técnica, Série II*, Nº 4, p. 344.

genuínas preocupações com a saúde e a higiene dos jovens, parecem conjugar-se, sem aparente contradição, com a afirmação de um projecto, de fundamentação cientista (e recorrendo à utensilagem psicométrica, em voga na época), tendo em vista um completo conhecimento (e, por essa via, controlo) dos alunos e, indirectamente, das respectivas famílias. Esse projecto harmoniza-se na perfeição, por outro lado, com as concepções então prevalecentes relativamente à necessidade de regeneração física e moral dos cidadãos. A doença, os vícios, a degenerescência física e moral, sinais de decadência, devem ser alvo de combate sem quartel e o contributo da medicina e da higiene escolar surge aqui como complementar do da educação moral e cívica. Trata-se, em ambos os casos, de um projecto de “regulação moral” (Rousmaniere, Dehli, & Coninck-Smith, 1997). O destaque dado, num dos textos, ao fardamento escolar, questão tratada com propriedade por Inés Dussell (Dussel, 2001), prende-se com essa mesma ambivalência, onde preocupações com a limpeza e desejos de igualitarismo social se interligam com uma vocação normalizadora e uma vontade de domesticação dos corpos juvenis.

Uma outra questão que podemos comentar a respeito deste tópico – “escola tradicional” *versus* “escola nova” – é a que se prende com a crença na possibilidade de generalizar as inovações através da divulgação dos bons exemplos (tanto de escolas como de práticas). São muito frequentes – como já notámos – os textos de sócios dando conta de visitas programadas e efectuadas a instituições de ensino consideradas modelares. Para o caso português, o exemplo da Escola-Oficina nº 1 – então (como hoje?) a grande referência do movimento renovador - é constantemente citado, mas outras escolas são igualmente alvo de visitas e de relatos elogiosos, como o Instituto Feminino de Educação e Trabalho, o Liceu Pedro Nunes, entre outras.

São também diversas as instituições estrangeiras visitadas. Num artigo publicado em 1915, Alice Pestana (de pseudónimo Caiel) faz um relato da deslocação por ela efectuada à Escola do Bosque do Parque de Montjuich (Barcelona), inaugurada no ano anterior. O entusiasmo é evidente: “se como escola ao ar livre esta não é *la mejor del mundo*, a verdade é que merecia sê-lo”, já que se apresenta em tudo como “a antítese da velha escola opressora”. São aí seguidos “todos os progressos científicos” tendo em vista o “desenvolvimento físico, cultural e sentimental” do aluno. Alice Pestana realça ainda a ausência do “sistema memorista”, o estudo “ao ar livre” de plantas, animais e pedras, a “esplêndida instalação de banhos”, a “alimentação reconfortante”, a “ginástica fortalecedora” e a “impressionante poesia dos seus cantos regionais”. O veredicto não podia ser mais claro: “a Escola de Bosque de Barcelona está destinada a ser um

elemento de extraordinária força civilizadora no ambiente catalão”¹³. Para além da dicotomia clássica e da estigmatização da “velha escola”, encontramos aqui alguns dos grandes mitos do pensamento renovador: o ideal de educação integral, o bucolismo de uma imersão plena na natureza, a crença na fundamentação científica da educação e nas virtualidades regeneradoras da higiene e da ginástica. A força de uma tal exemplaridade, assim colocada perante os nossos olhos, surgia como um elemento fortemente mobilizador para o combate no terreno pedagógico.

4. Um olhar ambivalente sobre a “escola estrangeira”.

As referências ao estrangeiro – autores, ideias, experiências - são frequentes na *Revista de Educação Geral e Técnica*, embora contrastantes. Se em alguns momentos a consciência do nosso eventual atraso e a vontade de recorrer aos métodos em uso nos países considerados mais avançados é inquestionável, noutros o espírito nacionalista – bem típico do contexto republicano – surge como prevalecente, conduzindo a um olhar crítico em relação ao que é tido como cópia de modelos estrangeiros. Em qualquer caso, os educadores portugueses reunidos na Sociedade de Estudos Pedagógicos mostram – nos debates nas sessões, nos artigos da revista e nas publicações recenseadas ou adquiridas – um conhecimento razoável do panorama pedagógico europeu do seu tempo (e também um menor conhecimento da pedagogia americana).

Um bom exemplo desse olhar ambivalente é o debate travado na sessão de 22 de Janeiro de 1913, na sequência de uma comunicação apresentada por J. Cardoso Gonçalves sobre o método de Maria Montessori, cujo texto é publicado posteriormente na revista. O autor diz pretender chamar a atenção dos sócios para “um novo método educativo, de alguma forma derivado das velhas ideias de Rousseau, mas estribando-se em processos científicos e louvando-se em resultados favoráveis”, o que vai de encontro à reflexão já aqui produzida sobre a relação entre tradição e inovação na pedagogia moderna. Usa, para tal, uma tradução francesa – *Les Case dei Bambini* -, editada pela Livraria Fischbacher de Paris. Apesar de considerar “controvertidas” as opiniões da médica italiana, Cardoso Gonçalves dá conta do movimento que se inicia, tendo por referência o seu já “glorioso” nome. As expressões usadas para definir esse movimento são, como já notámos, diversas: “nova escola”, “novo método”, “pedagogia científica”. O autor realça a “orientação científica da nova escola” e o facto da referida pedagogia permitir à criança

¹³ Caiel (1915, Janeiro), Uma escola. *Revista de Educação Geral e Técnica, Série III*, nº 3, pp. 293-294.

“manifestar livremente a sua natureza” e “desenvolver a [sua] personalidade”. A educadora, segundo a perspectiva apresentada, “observará a criança e sempre por processos indirectos levá-la-á a descobrir”. Encaminhará a aprendizagem, mas nunca a impondo. Cardoso Gonçalves elogia ainda a forma como Montessori conjuga a liberdade e a disciplina nas suas escolas: “Há, não se levantem dúvidas, uma disciplina da liberdade”¹⁴. Alguns dos lugares-comuns do discurso pedagógico renovador são, sem dúvida, bem captados pelo articulista.

O debate posterior mostra que, ao contrário do que se poderia supor, o pensamento de Montessori não é recebido de forma unânime neste fórum de educadores portugueses, recolhendo mesmo um conjunto de opiniões desfavoráveis. António Alfredo Alves “critica – segundo a acta da sessão - os processos de Montessori, mostrando que eles estão eivados do espírito jesuítico”, numa referência clara ao confessionalismo católico da educadora italiana, naturalmente mal aceite no ambiente laico que caracteriza a 1ª República portuguesa. Virgílio Santos, por seu lado, afirma que “retirou logo a sua confiança no método quando viu que a pretendida liberdade era no fundo a opressão da criança, obrigada a horários e outras violências”. Na mesma linha, Elmino Moreira afirma que “o método de Montessori não é, como se pretende, uma escola de liberdade” e sugere ao conferencista que estude umas escolas anarquistas da Holanda, nas quais “o conceito de liberdade se apresenta por uma forma mais consentânea com os tempos modernos”, uma óbvia demarcação, de sentido anarquista, em relação à posição matizada de Maria Montessori sobre a dicotomia liberdade e disciplina¹⁵.

Controversa é, em geral, como já assinalámos, a posição face ao estrangeiro. A sessão de 4 de Abril de 1911 oferece-nos um bom exemplo de como o campo pedagógico é, apesar de tudo, permeável ao espírito nacionalista do republicanismo oficial. Cardoso Gonçalves é um dos sócios que se refere a uma disposição da reforma de 1911 que permite a contratação de educadoras estrangeiras para os ensinos infantil e normal, afirmando com veemência: “Pois quê! Admite-se a possibilidade de trazer uma estrangeira a ensinar as nossas crianças?... Esta disposição não faz sentido com o espírito da nossa República”. O autor argumenta ainda que essas educadoras não conhecem a psicologia das nossas crianças nem a “alma portuguesa”. Na continuação do debate Aurélia de Miranda defende a política de envio de professoras ao

¹⁴ Gonçalves, J. Cardoso (1914, Abril). O método de Maria Montessori. *Revista de Educação Geral e Técnica, Série II*, nº 4, pp. 305-308.

¹⁵ Actas das sessões. Sessão de 22 de Janeiro de 1913 (1913, Julho). *Revista de Educação Geral e Técnica, Série II*, nº 2, pp. 169-170.

estrangeiro como bolseiras, posição corroborada por José de Magalhães, que afiança ser essa “a prática seguida por todos os países”. Ribeiro Barbosa considera a anterior posição como sendo uma “espécie de ilusão óptica moral”, assente na falsa suposição de que no “estrangeiro” se poderiam encontrar “todas as perfeições imaginárias”. Na opinião deste sócio, esse “é um fetichismo que se deve arrancar da alma nacional”. Alfredo Alves encerra o debate com uma posição de meio termo. Reconhecendo as vantagens de se conhecerem os processos educativos empregues noutros países, ele reafirma a necessidade de protestar contra o projecto de “trazer do estrangeiro a «escola estrangeira» e mandar educar nela as crianças portuguesas”¹⁶.

5. “Método intuitivo”, “lições de coisas” e “método activo”.

Ao longo dos debates travados na Sociedade de Estudos Pedagógicos é visível o uso frequente de todo um conjunto de “slogans” mobilizadores geralmente associados à Educação Nova, como sejam os referentes aos “métodos activos”, ao “método intuitivo” ou às “lições de coisas”, apresentados como verdadeiras novidades, independentemente da sua historicidade e sem grande reflexão sobre os sentidos diversos que essas expressões podiam então assumir, com os inerentes riscos de alguma ambiguidade (Hameline, 2002; Kahn, 2002). Estas noções acabam por circular no seio desta comunidade como uma espécie de lugares-comuns do discurso pedagógico.

Apesar de serem propostas pedagógicas difundidas, em particular, na segunda metade do século XIX, no contexto do que anteriormente designámos por “pedagogia moderna”, o chamado “método intuitivo” e as subsequentes “lições de coisas” mantiveram, no que diz respeito ao caso português, uma forte presença no seio do discurso pedagógico renovador. Não é estranho, por isso, que muitos sócios se refiram, com algum detalhe e de forma elogiosa, ao papel da intuição no ensino. Para Ribeiro Barbosa “em vez de se começar o ensino com o auxílio de compêndios, preferir-se-ia começá-lo... pela intuição sensível”¹⁷. Idêntica é a opinião de Adolfo Lima: “Para o ensino que preconizamos [o método] deve ser sensivelmente intuitivo, experimental, racional”. Justificando a sua posição, o autor considera que “a criança deve ser colocada diante das coisas e

¹⁶ Actas das sessões. Sessão de 4 de Abril de 1911 (1912, Julho). *Revista de Educação Geral e Técnica, Série I*, nº 4, pp. 337-339.

¹⁷ Barbosa, A. Ribeiro (1911, Janeiro). Museus escolares. *Revista de Educação Geral e Técnica, Vol. I*, nº 1, p. 59.

não das palavras”. O movimento deve ser “do concreto para o abstracto, do particular para o geral” e não o contrário¹⁸. Encontramos aqui, pois, uma articulação clara entre o papel educativo da intuição e os movimentos renovadores que procuram questionar o chamado “ensino tradicional”, identificado como o ensino pelas “palavras” de que falava Adolfo Lima. Por ser uma referência de grande funcionalidade no combate pedagógico que então se trava, o processo intuitivo torna-se uma das grandes bandeiras dos referidos movimentos. Em relação à ambiguidade que caracterizaria a sua utilização no terreno educativo, veja-se a seguinte reflexão de Roullet (2001):

La qualifier de *méthode intuitive* est tout aussi équivoque. Si c’est la rigueur de pensée qui fait la *vraie méthode*, le nom de «*méthode intuitive*» (en dépit d’un certain succès de la méthode tout au long du XIXe siècle) prête à confusion. L’intuition, assimilée à de l’immédiateté intellectuelle, préfigure, pourrions-nous dire, l’état sauvage de la pensée. (p. 128)

Na verdade, por detrás daquela expressão escondem-se sentidos diversos, que vão da sua restrição à intuição sensível até à sua generalização, por exemplo, à intuição intelectual e moral. As implicações da assunção de uma ou outra das diferentes interpretações deste conceito são óbvias e prendem-se com a aplicação dos procedimentos intuitivos em todas as disciplinas do currículo escolar ou apenas naquelas onde o conhecimento através dos sentidos surge como uma opção natural.

A expressão “lições de coisas” e o esforço de as concretizar na prática pedagógica conheceram tanto ou mais sucesso que o chamado “método intuitivo”. A sua centralidade no âmbito do discurso pedagógico renovador define todo um arco temporal de muitas décadas que decorre, em Portugal, entre as décadas finais do século XIX e meados do século XX (com ressurgências posteriores). Os textos apresentados às sessões da Sociedade de Estudos Pedagógicos e publicados na *Revista de Educação Geral e Técnica* continuam a dar conta duma certa voga das “lições de coisas” e da sua integração nas perspectivas da Educação Nova então prevaletentes. Num artigo de Braga Paixão, parcialmente dedicado às “excursões escolares”, o autor considera que o ensino não deve ser feito “somente dentro da sala de aula”, correspondendo as ditas “excursões escolares” a “necessidades didáticas e educativas”. O autor

¹⁸ Lima, Adolfo (1916, Outubro). Orientação geral da educação. Educação geral e especial: educação técnica. *Revista de Educação Geral e Técnica, Série V*, nº 1-2, pp. 52-55.

procura justificar esta opção pedagógica a partir do exemplo das actividades por si organizadas a este nível:

Este ano realizei semanalmente um passeio por Lisboa e pelos seus arredores com alunos da segunda classe. Tínhamos para isso um dia certa – a quinta feira. O número de excursionistas regulava quase sempre de 12 a 18. O fim principal do passeio era visitar fábricas para colher lições de coisas. Os rapazes viram como se faz o vidro, o pão, a louça, as tecidos, a estamparia, a pólvora, as conservas alimentícias, o livro, a refinação de açúcar, etc., visitaram um forno de cal. Eu pretendia que eles ficassem conhecendo, por terem visto, a preparação que sofrem os objectos que os rodeiam e de que se servem, desde o seu fato até às louças da sua casa. De caminho atravessamos muitas vezes as ruas da cidade. Observávamos, colhíamos impressões dos edificios, das montras, das ruas, das árvores, das avenidas.¹⁹

Para além da frequência das excursões e das preocupações económicas e sociais que lhes estão subjacentes, importa sublinhar a sua articulação explícita com as “lições de coisas” e a importância atribuída à “observação” e ao “conhecer por ter visto”, fundamento essencial desta proposta pedagógica.

Não obstante o efeito de moda que marcou o percurso das “lições de coisas”, parece-nos inquestionável o facto de estas sofrerem da mesma ambiguidade fundamental antes diagnosticada para o processo intuitivo. Kahn (2002), ao reflectir sobre o que considera ser exactamente “l’irréductible ambiguïté de la leçon de choses”, interroga-se sobre a seguinte questão:

On peut se demander si cette hésitation n’est pas celle existant entre le rêve républicain et la réalité: le discours éducatif construit autour de la leçon de choses, ce serait le discours du rêve... Quant à la réalité, ce serait celle des programmes de leçons de choses et des manuels. (pp. 169-170)

A acrescentar à polémica sobre o seu campo de aplicação, encontramos, na verdade, alguma confusão no que diz respeito à sua concretização prática. Num texto em francês (porque destinado à apresentação em congresso internacional) acerca de uma das mais inovadoras instituições do panorama pedagógico português de então – o Instituto Feminino de Educação e Trabalho (futuro Instituto de Odivelas) – diz-se o seguinte acerca dessa prática:

¹⁹ Paixão, V. Braga (1914, Outubro). Educação moral. O liceu, a família, o meio social. *Revista de Educação Geral e Técnica, Série III*, nº 2, pp. 139-140.

Les leçons de choses et les leçons sur la vie sociale, données en causerie par l'inspecteur et par le directeur, ont fait acquérir aux grandes, sans fatigue et sans ennui, des connaissances très approfondies sur les sujets les plus variés.²⁰

A estas “lições de coisas” desenvolvidas, no caso, através de conversas entre docentes e alunas aplica-se, tanto quanto nos parece, o comentário do já referido Kahn (2002) a essa mesma prática tal como foi desenvolvida por Marie Pape-Carpentier: “[ces] leçons de choses sont bien plus des leçons sur les choses – leçons d’information – que par les choses – leçons d’observation, puisqu’elles sont surtout des récits” (p. 158). Esse foi, seguramente, um dos aspectos que mais contribuiu para a perversão do seu sentido a qual conduzirá, no limite, à elaboração de manuais de lições de coisas.

Não obstante, tanto o “método intuitivo” como as “lições de coisas” surgem, em geral, em articulação com os chamados “métodos activos”, um dos mais mobilizadores “slogans” das várias correntes da Educação Nova. Vejamos a interpretação que Adolfo Lima dá a esta relação:

O método intuitivo, fazendo constantemente apelo à observação e experiência, como queria Pestalozzi, o método inventivo, ou heurístico, ou analítico, ou racional, procura que a criança *descubra* a verdade pelo seu trabalho, isto é, que a verdade surja na sua mente por um *processo activo* e não meramente passivo do *magister dixit*... Em vez de carregar a memória com palavras e fórmulas, estas são naturalmente sugeridas pela observação, pela indução. É afinal o método socrático, em que por meio de uma série de perguntas e de problemas previamente organizados levavam-se os indivíduos a descobrirem por si esta ou aquela verdade.²¹

Encontramos na anterior formulação algumas das teses centrais da tradição inovadora, designadamente a crítica a um ensino considerado passivo, assente na memorização de conhecimentos vazios de conteúdo, a defesa da observação e da experiência como pontos de partida fundamentais e a consideração do processo de aprendizagem como uma verdadeira descoberta, resultante da actividade própria dos alunos, não faltando sequer a evocação do mitificado diálogo socrático. Este património pedagógico torna-se, podemos-lo dizer, uma espécie de discurso comum dos autores que se encontram na linha da frente da construção do campo

²⁰ Institut Féminin d’Éducation et de Travail (1913, Julho). *Revista de Educação Geral e Técnica, Série II*, nº 2, p. 104.

²¹ Lima, Adolfo (1916, Outubro). Orientação geral da educação. Educação geral e especial: educação técnica. *Revista de Educação Geral e Técnica, Série V*, nº 1-2, pp. 55-56.

pedagógico português e que acreditam poder cimentá-lo recorrendo a um conjunto de verdades as quais são consideradas, simultaneamente, uma tradição de séculos e uma novidade científica.

João da Silva Correia é um dos sócios que reflecte mais abundantemente sobre esta temática. Em resposta a uma pergunta retórica – compete ao professor a missão de educar? – o autor responde negativamente, considerando que lhe compete antes “fazer sentir ao aluno a necessidade de se educar”, já que é este último que “deve por si próprio educar-se”. Nesse sentido, ao professor “cabe-lhe apenas orientar, guiar, - nunca subjugar” e “ao discípulo compete aprender – fazendo”. Em jeito de proclamação o autor acrescenta: “É preciso que o estudante desempenhe um papel verdadeiramente activo: e só é activo o papel em que se faz, não aquele em que se é feito... Activo é educarmo-nos, não sermos educados”²².

Mas qual o verdadeiro conteúdo da referida noção de actividade? Nos textos analisados encontramos, tanto quanto nos parece, principalmente referências - mesmo que indirectas - à fórmula “método activo”, recebida de Henri Marion, e não à sua sucessora “escola activa”, aparecida no final da 2ª década do século XX e amplamente divulgada por Adolphe Ferrière, ao ponto de se tornar, nessa fase, a principal bandeira do movimento renovador. Daniel Hameline (2002), num texto em que analisa as duas noções, sublinha, no entanto, as linhas de continuidade existentes entre elas: “La «méthode active» préconisée par Henri Marion n’est donc pas le dernier éclat d’une époque déclinante, dominée par la philosophie pédagogique de Herbart et la «système» allemande. Les vues de Marion anticipent bel et bien sur les propos des Genevois de l’Institut Jean-Jacques Rousseau” (p. 139).

Reflectindo exactamente sobre este percurso, Pozo Andrés (2005) apresenta três acepções do conceito de actividade. A primeira “se interpretó como la obligación de que el niño nunca escuchara pasivamente, sino que permanentemente estuviera «haciendo algo» (p. 142). A segunda acepção, mais próxima da Educação Nova, estava subsumida na frase “el maestro hace para que el niño haga” e, segundo esta perspectiva, “el maestro debía estimular el interés infantil com todo tipo de iniciativas motivadoras, com el fin de que el niño se entusiasmase y participase de buen grado en las tareas escolares o instructivas”. Finalmente, uma terceira acepção, pedagogicamente mais radical, que propugnava “el no intervencionismo del maestro, quien debía favorecer y no poner cortapisas a la actividad infantil espontánea” (p. 158).

²² Correia, J. Silva (1914, Julho). Compete ao professor educar? *Revista de Educação Geral e Técnica, Série III*, nº 1, pp. 49-50.

As referências à actividade nos textos que compõem o nosso *corpus* não nos deixam dúvidas, não só sobre a solidariedade entre esta concepção e as propostas da Educação Nova portuguesa, mas, também em relação à proximidade existente entre algumas ideias então apresentadas e muito do que é, ainda hoje, parte do património de todos aqueles que se situam no campo da educação. É do há pouco citado Silva Correia o significativo conjunto encadeado de textos que a seguir se apresenta:

Nada de procurar fazer alunos quietinhos, atentinhas, bem-creadinhas – criaturas obedientes como escravos e disciplinados como veteranos... O mestre deve, dentro de certos limites, suportar as tiranias dos discípulos... O ensino deve formar actores – não auditores passivos. A espontaneidade do aluno deve ser religiosamente respeitada e meticulosamente desenvolvida... Fazer com que o estudante faça – eis o papel professoral! O melhor mestre será aquele que ensinando menos ponha o aluno em estado de aprender e de executar mais.²³

Num balanço final, não queremos deixar de sublinhar o contributo da Sociedade de Estudos Pedagógicos e dos seus membros para a estruturação do “campo pedagógico” português com base nos pressupostos da Educação Nova e para a difusão de um “discurso especializado em educação”, onde o cientismo e a inovação marcaram uma forte presença, ainda que solidária da “invenção de uma tradição” pedagógica. Se podemos encontrar, nos textos produzidos no seio da Sociedade, já algumas das grandes ideias identificadas com a Educação Nova, também é verdade que essas ideias só aparentemente surgem em ruptura com os pressupostos da modernidade pedagógica, tal como foi sendo construída ao longo do século XIX e de que são exemplo a educação integral, o ensino intuitivo, as “lições de coisas”, os “métodos activos” ou o interrogatório socrático. As linhas de continuidade são tão evidentes como as intenções renovadoras, mesmo quando os discursos são claramente marcados por uma retórica do velho e do novo. O estudo do percurso da *Revista de Educação Geral e Técnica* permite, entre outras coisas, captar o movimento das ideias inovadoras em educação durante o período republicano português e compreender a forma como os nossos educadores se apropriaram dessas concepções e as procuraram concretizar na realidade educativa portuguesa.

Referências:

²³ Correia, J. Silva (1914, Julho). Compete ao professor educar? *Revista de Educação Geral e Técnica, Série III*, nº 1, p. 51.

Araújo, A. F. (1997). *O “homem novo” no discurso pedagógico de João de Barros. Ensaio de mitanálise e de mitocrítica em educação*. Braga: Universidade do Minho.

Carvalho, M. (2001). A Caixa de Utensílios e a Biblioteca: pedagogias e práticas de leitura. In D. Vidal & M. L. Hilsdorf. *Tópicos em História da Educação* (pp. 137-167). São Paulo: Edusp – Editora da Universidade de São Paulo.

Carvalho, M. (2003). Representações da escola e da modernidade na Primeira República brasileira (1889-1930): circulação de modelos culturais. *International Standing Conference for the History of Education – ISCHE25 – School and modernity. Knowledges, Institutions and Practices*. São Paulo (Brasil), 16-19 Julho 2003.

Charbonnel, N. (1988). *Pour une critique de la raison éducative*. Bern: Peter Lang.

Dussel, I. (2001). *School uniforms and the disciplining of appearances: towards a comparative history of the regulation of bodies in early modern France, Argentina, and the United States*. Madison: University of Wisconsin – Madison.

Hameline, D. (2001). Nouvelle? Vous avez dit «nouvelle»? *Les Cahiers Pédagogiques*, 395, 31-33.

Hameline, D. (2002). *L'éducation dans le miroir du temps*. Lausanne: LEP.

Kahn, P. (2002). *La leçon de choses. Naissance de l'enseignement des sciences à l'école primaire*. Villeneuve d'Asq (Nord): Presses Universitaires du Septentrion.

Nóvoa, A. (Dir.) (1993). *A imprensa de educação e ensino. Repertório analítico (séculos XIX-XX)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Nóvoa, A. (Dir.) (2003). *Dicionário de educadores portugueses*. Porto: Edições ASA.

Ó, J. Ramos do (2003). *O governo de si mesmo. Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)*. Lisboa: Educa.

Oelkers, J. (1995). La *Reformpädagogic* au seuil de l'histoire. In D. Hameline, J. Helmchen & J. Oelkers (1995). *L'Éducation Nouvelle et les enjeux de son histoire*. Actes du Colloque International des Archives Institut Jean-Jacques Rousseau. *L'Éducation Nouvelle, au delà de l'histoire hagiographique ou polémique* (Genève, avril 1992) (pp. 31-63). Bern: Peter Lang.

Pozo Andrés, M. M. (2005). La renovación pedagógica en España (1900-1939): etapas, características y movimientos. In E. C. Martins (Coord.). *V Encontro Ibérico de História da Educação – Renovação pedagógica. Actas* (pp. 115-159). Coimbra / Castelo Branco: Alma Azul.

Roullet, M. (2001). *Les manuels de pédagogie (1880-1920). Apprendre à enseigner dans les livres?* Paris: Presses Universitaires de France.

Rousmaniere, K., Dehli, K., & Coninck-Smith, N. (Eds.) (1997). *Discipline, moral regulation and schooling. A social history*. New York, London: Garland Publishing.

Sampaio, J. Salvado (1975). *O ensino primário. 1911-1969. Contribuição monográfica* (Vol. I: 1º período – 1911-1926). Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência.